

Hiller, Gotthilf Gerhard

Zum Anspruch erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung auf praktische Verbindlichkeit

Blankertz, Herwig [Hrsg.]: Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8. - 10.3.1978 in der Universität Tübingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1978, S. 175-187. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 15)



Quellenangabe/ Reference:

Hiller, Gotthilf Gerhard: Zum Anspruch erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung auf praktische Verbindlichkeit - In: Blankertz, Herwig [Hrsg.]: Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8. - 10.3.1978 in der Universität Tübingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1978, S. 175-187 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231538 - DOI: 10.25656/01:23153

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231538>

<https://doi.org/10.25656/01:23153>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

15. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

15. Beiheft

Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft

Beiträge vom 6. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 8. – 10. 3. 1978 in der Universität Tübingen

Im Auftrage des Vorstands
herausgegeben von Herwig Blankertz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1978

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft :

Beitr. vom 6. Kongreß d. Dt. Ges. für Erziehungswiss.
vom 8. - 10.3.1978 in d. Univ. Tübingen. Im Auftr.
d. Vorstands hrsg. von Herwig Blankertz. - Weinheim,
Basel : Beltz, 1978.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 15)

ISBN 3-407-41115-4

NE: Blankertz, Herwig [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

© 1978 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41115 4

Inhaltsverzeichnis

HERWIG BLANKERTZ

Vorwort	5
-------------------	---

I. Theorie-Praxis-Probleme

DIETRICH BENNER

Theorie, Technik, Praxis. Zur Diskussion alternativer Theorie-Praxis-Modelle . .	13
--	----

EGON SCHÜTZ

Theorie, Technik, Praxis im Horizont der Metaphysik der Subjektivität	23
---	----

WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK

Die Aufhebung von Philosophie und Wissenschaft in Kritik und die Erziehung als gesellschaftliche Produktion der Menschen	33
---	----

JOHANNES ERNST SEIFFERT

Wissenschaft als Selbst- und Weltgestaltung. Zu einer Praxis-Theorie des Projektstudiums	51
---	----

FRIEDHELM BRÜGGEN

Wissenschaft und Handlungstheorie. Zur Diskussion der Beiträge von J. E. SEIFFERT, W. SCHMIED-KOWARZIK und E. SCHÜTZ	67
---	----

II. Pädagogik und Moral

KLAUS MOLLENHAUER/CHRISTIAN RITTELMAYER

Einige Gründe für die Wiederaufnahme ethischer Argumentation in der Pädagogik	79
--	----

OSWALD SCHWEMMER

Praxis, Methode und Vernunft: Probleme der Moralbegründung	87
--	----

MICHAEL BRUMLIK

Zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik	103
--	-----

III. Pädagogik als Theorie einer Praxis

FRIEDRICH KÜMMEL

Erfahrung, Können, Kunst – Einführende Bemerkungen zur Pädagogik als Theorie einer Praxis	119
--	-----

FRIEDRICH KÜMMEL

Zur Bestimmung der Formel: Pädagogik als „Theorie einer Praxis“	121
---	-----

HANS-MARTIN SCHWEIZER

Kunst und Wissenschaft	127
----------------------------------	-----

GOTTFRIED BRÄUER

Situation, Möglichkeit, Können	137
--	-----

HELMUT SCHAAL

Der Lehrer als Person	147
---------------------------------	-----

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

Theorie und Praxis in der Lehrerbildung	155
---	-----

KARL HEINZ GÜNTHER

Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung	165
---	-----

GOTTHILF GERHARD HILLER

Zum Anspruch erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung auf praktische Verbindlichkeit	175
--	-----

Bibliographie zum Tübinger Kongreß der DGfE	189
---	-----

Die Mitarbeiter dieses Heftes	192
---	-----

Zum Anspruch erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung auf praktische Verbindlichkeit

Bemerkungen zum institutionalisierten Theorie-Praxis-Verhältnis am Beispiel der Lernbehindertenpädagogik

Auflöser der Argumentation

Man bekommt die Theorie-Praxis-Problematik nicht angemessen in den Blick, wenn man sie nur als eine aufzuklärende *Bewußtseinsdimension* von aufeinander verwiesenen Theoretikern und Praktikern begreift. Es gilt vielmehr zu sehen, daß und wie die erziehungswissenschaftliche Forschung und Theorieproduktion einerseits, aber auch die Praxisbewältigung andererseits, *institutionalisiert* und *professionalisiert* sind. Diese Formen der Institutionalisierung sind – so die Ausgangsthese – für die Qualität des Theorie-Praxis-Bezugs konstitutiv. Sollte – aus welchen Gründen auch immer – eine Veränderung der gegenwärtigen Wechselwirkungen zwischen Theorie und Praxis als wünschenswert erscheinen, so müßte man diesbezügliche Anstrengungen auf die Veränderbarkeit jener institutionellen Rahmen konzentrieren, innerhalb deren sich die Formen des inneren und äußeren Handelns der betroffenen Personen stabilisieren.

Die folgenden Erörterungen beziehen sich auf die Lernbehindertenpädagogik. Ob und wie die Argumentation die Sonderpädagogik im ganzen oder gar die Pädagogik überhaupt betrifft, bleibt im einzelnen zu prüfen. Möglicherweise zeigen sich allgemeine Probleme im Bereich der Lernbehindertenpädagogik in besonders pointierter Form.

Im ersten Teil werden spezifische Bedingungen und Charakteristika der gegenwärtigen Institutionalisierung wissenschaftlicher Forschung und Theorieproduktion im Bereich der Lernbehindertenpädagogik dargestellt. Sie beeinflussen entscheidend die Aufmerksamkeit der Wissenschaftler, die Ausbildung und Wertschätzung von bestimmten Problemstellungen sowie von bestimmten Methodologien und Bearbeitungsverfahren; sie strukturieren die Zeitplanung und dadurch die Intensität der Arbeitsvorhaben mit; sie wirken sich nicht zuletzt auf die Veröffentlichungspraxis aus. – Für die Institutionen der Praxis, d. h. für die Schulen für Lernbehinderte und deren Verwaltungsbehörden stellt sich dasselbe Problem: Es wird dargelegt, daß die Art ihrer Institutionalisierung ebenfalls ganz bestimmte Formen des Theoriebedarfs und damit auch der Theorierezeption erzeugt. – Im zweiten Teil werden drei idealtypische Muster der Wechselwirkung zwischen institutionalisierter erziehungswissenschaftlicher Forschung (Theorieproduktion) und institutionalisierter Praxisbewältigung aufgezeigt und mit Beispielen illustriert. – Im letzten Teil wird die Frage aufgeworfen, ob es im Bereich der Lernbehindertenpädagogik zum Zwecke der Erörterung der Qualität der Wechselwirkungen zwischen institutionalisierter Theorieproduktion und institutionalisierter Praxisbewältigung nicht (wieder) der Ausbildung einer Theorie des pädagogischen Bezugs bedarf. Es soll dabei von der Behauptung ausgegangen werden, daß zentrale Dimensionen praktischer Lernbehindertenpädagogik in den gegenwärtigen Institutionen der wissenschaftlichen Lernbehindertenpädagogik weder angemessen aufgearbeitet und repräsentiert noch theoretisch zureichend modelliert werden können. – Mit Bemerkungen über nötige Medien des Austauschs zwischen

institutionalisierter Theorieproduktion und institutionalisierter Praxisbewältigung im Interesse einer Rekultivierung des pädagogischen Bezugs wird abschließend die Eingangsfrage wieder aufgenommen, ob nicht die Entwicklung solcher Medien die institutionelle Neuorganisation der Theorie-Praxis-Vermittlung zur Voraussetzung haben müßte.

1. Institutionalisierte Forschung und Theorieproduktion versus institutionalisierte Praxisbewältigung

1.1. Institutionalisierte Forschung und Theorieproduktion und deren „eigene“ Praxis

Forschung im Bereich der Lernbehindertenpädagogik vollzieht sich nahezu ausschließlich in Universitätsinstituten und an Pädagogischen Hochschulen. Die angesichts beträchtlicher Belastungen durch Lehr- und Ausbildungsfunktionen bescheidene Ausstattung solcher Einrichtungen mit personellen und finanziellen Mitteln ermöglicht Forschungen von hinreichendem sozialwissenschaftlichem Standard fast nur noch im Rahmen der selbstfinanzierten wissenschaftlichen Karriere oder – selten genug – im Rahmen von aus Drittmitteln finanzierten Forschungsprojekten. Darüber hinaus erscheint eine Vielzahl von Kleinpublikationen zu beliebigen Fragestellungen, seltener mit konzeptionell-programmatischem Anspruch, häufiger als Diskussionsbeitrag zu einem interessanten Detailproblem angelegt, aufgrund bemerkenswerter Resultate aus empirischen Pilotstudien von freilich meist nur begrenztem Aussagewert.

Eine derartige Publikationspraxis läßt sich als Ausdruck der mißlichen Lage interpretieren, in der sich die Lernbehindertenpädagogik befindet. Die Wissenschaftler unterliegen dem Publikationszwang, ohne über hinreichende Ressourcen zu verfügen. Ihre Anstrengungen genügen offenbar nur noch dem Zweck, den Komplexionsgrad der selbstgewählten Fragestellungen und der jeweils aktuellen Diskussionsthemen gerade so zu gestalten, daß der Fortbestand der eigenen Institutionen nach außen wie nach innen als hinreichend legitimiert erscheint.

Eine solche Textproduktion wird überdies begünstigt durch ein problematisches Verständnis der Freiheit von Forschung und Lehre, demzufolge das erkenntnisleitende Interesse ausschließlich durch den Wissenschaftler bzw. die Forschergruppe selbst definiert und gerechtfertigt wird. Ein Forum, auf dem man Fragestellungen und Forschungsdesigns zu legitimieren hätte, gibt es nicht. Die produktiv kritische Rezension, vor allem der publizierte wissenschaftliche Dialog, der Briefwechsel über Sachfragen, das öffentliche Streitgespräch über Legitimität und Relevanz von Problemstellungen, Forschungsvorhaben über die Wirkungen von Forschungsergebnissen und über den Verkehrswert von Theorien und Theoremen kommen selten genug zustande. Die Frage nach dem möglichen Wert der angestrebten oder erhofften Ergebnisse für die Institutionen der Praxis und der darin beschäftigten und behandelten Personen, braucht nicht ernsthaft gestellt zu werden. Man überläßt die Publikationen offenbar dem Markt; dort wird sich zeigen, was die Praktiker aufgreifen, wie sie mit dem Angebot fertig werden.

Solchen Auffassungen entspricht die Übung wissenschaftlicher Institutionen – abgeschnitten von unmittelbarer Praxisverantwortung –, für die Beurteilung der Qualität wissenschaftlicher Äußerungen lediglich Binnenkriterien zuzulassen: Zugespißt kann man behaupten, daß historisch-systematische Studien in der Regel danach beurteilt werden, ob

es dem Verfasser gelingt, sein Material so sorgfältig zu recherchieren und es so konsequent zu funktionalisieren, daß er damit eine anspruchsvolle, gar brisante These mit verblüffender Eleganz zu belegen weiß. Empirische Untersuchungen werden danach taxiert, ob und wie ein raffiniert auf Theorien beziehbarer, kunstvoll gefügter Verbund von mehr oder weniger kühnen Hypothesen mittels eines souverän eingesetzten Instrumentariums von Methoden und Verfahren einer schlüssigen empirischen Prüfung zugeführt werden konnte. Es sind somit eher erkenntnistheoretisch-ästhetische Kategorien, nach denen die Qualität sozialwissenschaftlicher Arbeiten letztlich beurteilt wird, denn etwa kritisch-pragmatische.

In einem solchermaßen institutionalisierten Wissenschaftsbetrieb entwickelt sich eine eigentümlich artifizielle Rekonstruktion der Praxis. Kaum einer kann es sich z.B. gegenwärtig leisten, Entwicklungen von Personen, Einrichtungen und Verhältnissen, Einzelschicksale von Schülern, aber auch von Lehrern oder Schulverwaltungsbeamten, Wirkungen von Maßnahmen organisatorischer oder didaktischer Art über einen Zeitraum von mehreren Jahren in der Praxis intensiv zu studieren. Kein Doktorand wird sich zu mehrjährigen Vorarbeiten für eine Dissertation entschließen, solange man aufgrund leicht zugänglicher Indizien artifiziell rekonstruieren kann, was sonst als langwierige Entwicklungsgeschichte von Personen und Verhältnissen zu studieren wäre. Kein Forschungsprojekt mit dem Ziel langfristiger, kontinuierlicher Teilnahme am Schicksal lernbehinderter Kinder und Jugendlicher hat Aussicht auf Finanzierung. Der Kontakt mit der Praxis reduziert sich auf punktuelle Befragungen, kurzfristige Beobachtungen und Experimente, veranstaltet nach Maßgabe eines hochartifiziellen Rekonstruktionsdesigns. Was schließlich als Resultat eines mehrstufigen Auswertungsprozesses der Rohdaten zutage kommt, wird als wissenschaftliche Analyse der Erziehungswirklichkeit zur Grundlage der Entwicklung von Konzepten und Programmen der Praxisintervention. Der institutionalisierte Wissenschaftsbetrieb erzeugt in Modellversuchen auf verschiedenen Ebenen in verschiedenem Umfang seine „eigene“ Gegen-Praxis. Es entsteht ein „neuer“, konträrer Erfahrungskontext, durch den sich der Anspruch der wissenschaftlichen Theoriebildung auf Gültigkeit gegenüber der vorwissenschaftlichen Praxis verschärft. Die Wechselbeziehungen zwischen institutionalisierter Praxis und institutionalisierter Theorieproduktion sind nicht selten dadurch belastet, daß Strategien und Exempel „theoriegeleiteter“ Praxisintervention zu Richtwerten, Mustern oder Modellen „progressiver“ Praxis stilisiert werden, ohne die Randbedingungen ihrer Entstehung hinreichend zu reflektieren. Der Anspruch der *theoriegezeugten Praxis* auf Vermittlung mit der *vorwissenschaftlichen Praxis* ist als Legitimationsproblem jedenfalls noch nicht genügend thematisiert.

1.2. Institutionalisierte Praxis und deren „Theoriebedarf“

Wir gehen im folgenden davon aus, daß die Institutionen der praktischen Lernbehindertpädagogik ihrerseits eine spezifische Verfassung aufweisen, die einen entsprechenden Theoriebedarf und bezüglich wissenschaftlicher Theorieproduktion eine selektive Aufmerksamkeit erzeugt.

Auf der Grundlage eines entsprechenden Studiums und gesichert durch kulturelle Traditionen, entwickelt sich beim praktisch tätigen Personal eine hohe Sensibilität für soziale und individuelle Probleme. Hinzu kommt, daß der speziell ausgebildete Personenkreis in der Regel 20 bis 30 Jahre lang den Beruf ausüben muß, ohne eine ernsthafte Alternative zu haben. Die beeinträchtigten Kinder und Jugendlichen sind überdies verhältnismäßig lange Zeit kontinuierlich an die gleichen Personen verwiesen. Dies alles

führt zu einer erheblichen Steigerung des Handlungsdrucks und erzwingt eine prinzipiell nicht reduzierbare Aufmerksamkeitsintensität im täglichen Umgang. – Daraus ist zu schließen, daß derartig verfasste Institutionen sich nur solange funktionsfähig erhalten können, als ihnen andere Institutionen Möglichkeiten der Problemreduktion und der Entlastung bieten.

Nachdem religiöse Muster der Selbst- und Realitätsinterpretation nicht mehr selbstverständlich solche Funktionen erfüllen, scheint sich der entsprechende Bedarf der Praxis an stabilisierenden Interpretationsmustern gegenüber den Bezugswissenschaften, insbesondere gegenüber der wissenschaftlichen Lernbehindertenpädagogik zu artikulieren.

Der Theoriebedarf der praktischen Lernbehindertenpädagogik läßt sich demzufolge so charakterisieren:

(a) Theorien und Theoreme, die geeignet erscheinen, die Unsicherheit im Umgang mit Behinderten herabzudrücken, indem z. B. bestimmte Äußerungen als Indizien verrechnet werden können, die eine möglichst eindeutige Diagnose erlauben und dann auch eine entsprechende Therapie nahelegen, erlangen einen hohen Verkehrswert. Dasselbe gilt für Techniken und Verfahren mit denen man sich der Mehrdeutigkeit von Personen, Verhältnissen und Prozessen entziehen kann. Die Polyvalenz empirischer Fakten im Rahmen unterschiedlicher Strukturierungsbemühungen, unterschiedliche, gar konträre Interpretierbarkeit derselben Fakten, das Aushaltenmüssen unterschiedlicher Deutungsmöglichkeiten gehört mit zum Belastendsten im Bereich des konkreten Umgangs mit lernbehinderten Kindern und Jugendlichen.

Obleich jedermann weiß, daß Lernbehinderte geradezu darauf angewiesen sind, daß man sie *nicht* auf eine schlüssig erscheinende Vereindeutigung ihrer mehrdeutigen Handlungsweisen, ihrer schillernden Existenz festschreibt, erfreuen sich jedoch Theorien, die vorgeben – oder auch nur dazu geeignet erscheinen –, solche Vereindeutigungen zu ermöglichen, einer relativ großen Aufmerksamkeit.

(b) Institutionen, die kontinuierlich mit Lernbehinderten praktisch zu tun haben, müssen das Problem der Verantwortlichkeit für die vom Mißlingen und Scheitern permanent bedrohten Interaktionsprozesse bewältigen. Unter diesem Aspekt erscheinen Theorien und Theoreme willkommen, die das Problem der Schuldzuschreibung so regeln, daß keiner der unmittelbar Interagierenden das Scheitern und Mißlingen zu verantworten hat. Theorien und Theoreme erlangen in dem Maße Aufmerksamkeit, als sie das Schuldproblem schon im Ansatz aufheben.

(c) Institutionen praktischer Lernbehindertenpädagogik haben – wie alle Institutionen unmittelbarer Praxisbewältigung, jedoch erheblich verstärkt, durch die Herausforderung der kontinuierlichen Irregularität und prinzipiell geringen Voraussehbarkeit der Handlungsweisen ihrer Klientel – eine hohe Affinität zu Theorien und Theoremen, die eine standardisierbare, routinisierbare Bewältigung von Alltagshandlungen ermöglichen und rechtfertigen. Es ist daher wahrscheinlich, daß Forschungsergebnisse, die eine unmittelbare Entlastung des Alltags in der Form rezeptartiger Handlungsanweisungen bzgl. der Organisation, der Unterrichtsgestaltung oder der Verwaltung von Schulen für Lernbehinderte offerieren, einen weit größeren Verkehrswert erzielen als theoretische Ansätze, die darauf anlegen, selbstverständliche Praxis zu problematisieren, um Voraussetzungen für Alternativen zu schaffen.

2. Idealtypische Formen der Wechselwirkung zwischen institutionalisierter Wissenschaft und institutionalisierter Praxis

Es wurde – sehr holzschnittartig freilich – aufgezeigt, daß die institutionalisierte Wissenschaft zu spezifischen Formen der Theorieproduktion und damit zu bestimmten Offerten an die Praxis in der Lage ist. Andererseits hat die institutionalisierte Praxis einen bestimmt dimensionierten Theoriebedarf.

Aufgrund der dargestellten Verhältnisse lassen sich drei idealtypische Muster der Wechselwirkung zwischen institutionalisierter Wissenschaft und institutionalisierter Praxis behaupten und durch Beispiele belegen. Diese Muster unterscheiden sich hauptsächlich hinsichtlich der Funktion, die der Wissenschaft im Blick auf die Praxis jeweils zugesprochen wird und folglich durch das unterschiedliche Selbstverständnis, das damit den beiden Parteien angeboten ist.

Der Versuch, konkrete Forschungsvorhaben, -ergebnisse und Theorieerzeugnisse auf diese Muster der Wechselwirkung zu beziehen, führt zu wissenssoziologisch interessanten Mutmaßungen über den Verkehrswert von wissenschaftlichen Ansätzen, nicht jedoch zu Aussagen über deren pädagogische Legitimität. Ich möchte diese Behauptung illustrieren durch entsprechende Überlegungen zu den wissenschaftlichen Anstrengungen zur Erklärung der Lernbehindertenproblematik und zur Definition des Begriffs der Lernbehinderung (vgl. dazu BLEIDICK 1976, 1977; VON FERBER 1976).

Muster 1: Wechselseitige Stabilisierung – funktionaler Dienstleistungszirkel

Die institutionalisierte Wissenschaft begreift sich als aus Arbeitsteilung hervorgegangener, prinzipiell auf Praxisbewältigung verpflichteter Dienstleistungsbetrieb, der nur solange erhalten bleiben kann, als er systemfunktionale Leistungen erbringt.

Die institutionalisierte Praxis erscheint als das dominante Handlungssystem mit expliziten Ansprüchen an das untergeordnete Teilsystem Wissenschaft. Die institutionalisierte Praxis liefert den Institutionen der wissenschaftlichen Theorieproduktion einen mehr oder weniger elaborierten Zusammenhang von Problemfeldern der Planung, Gestaltung, Kontrolle und Legitimation von Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen für Lernbehinderte (z. B. die Problematik der Umschulung oder der Berufseingliederung). Im Gegenzug beansprucht sie Erklärungsmodelle und Handlungsempfehlungen, die der Entlastung der Institutionen, bzw. der Entlastung der darin Beschäftigten und Behandelten dienlich sind und somit die Funktionsfähigkeit der Institutionen erhalten.

In diesen Funktionszirkel sind jene wissenschaftlichen Anstrengungen eingebunden, die – vorsätzlich oder zwangsläufig – die *bestehenden* Schulen für Lernbehinderte als notwendige und vernünftige Einrichtungen begründen. In der Regel halten solche Ansätze (stillschweigend) am Ideal einer allgemein verbindlichen Grundbildung fest. Sie ist normalerweise auf einem allgemein verbindlichen Weg in einer allgemein verbindlichen Zeit anzueignen. Für jene Minderheit von Kindern und Jugendlichen, die fortgesetzt weder den entsprechenden Lernanforderungen in der festgesetzten Abfolge standhalten können noch imstande sind, sich im vorgesehenen Tempo hinreichend produktiv mit den angebotenen Inhalten auseinanderzusetzen, muß eine besondere Institution eingerichtet werden. In ihr sollen die Schüler trotz allem und auf welchen Wegen auch immer so weit wie möglich an die Normalität der Normalen herangeführt werden.

Unter diesen Prämissen läßt sich die Schule für Lernbehinderte einmal auslegen als institutionelle Antwort auf die als Schicksal begriffene, natürliche Schwäche bestimmter Kinder. Sie wird zur institutionell garantierten Ermäßigung allgemein-gesellschaftlicher Bildungsansprüche und Lernanforderungen angesichts der kreatürlichen Mängel ihrer Klientel (KLAUER 1966/1975, BLEIDICK/

HECKEL 1970, BACH 1971, LANGENHOHL 1973/1975; zur Kritik u.a. WILLAND 1977). Sämtliche Versuche, die Anstrengungen praktischer Lernbehindertenpädagogik aus der defizitären Natur ihrer Adressaten zu begründen, erfüllen – unbeschadet der Frage nach ihrem Erklärungswert – für alle Beteiligten und Betroffenen offensichtlich erwünschte Funktionen. Wie anders wäre sonst die Attraktivität dieses „letztlich statischen Konstrukt(s) des lernbehinderten Schülers“ (KLAFFKI in WILLAND 1977, S. 8) zu erklären? – Wenn man zum Beispiel den Versuch unternimmt, Lernbehinderung „im engeren Sinne“ (KANTER 1974) auf die gleiche Ebene mit Erdbeben, Vulkanausbrüchen, Sturmfluten und ähnlichen, der Verfügungsgewalt des Menschen bis auf weiteres entzogenen Naturkatastrophen zu stellen, so wird es unsinnig, jemanden zur Rechenschaft zu ziehen, den ein solches Schicksal getroffen hat. Vielmehr ist es nur recht und billig, daß die Nichtbetroffenen in ausreichendem Maß Katastrophenhilfe und Katastrophenhelfer organisieren und finanzieren. – Und ein Katastrophenhelfer, der 20 bis 30 Jahre im Einsatz ist, kann sich als Spezialist begreifen, der – unterstützt durch eine immer bessere Technologie – zunehmend erfolgreicher die auftretenden Katastrophen bewältigt und durch die Entwicklung von Vor- und Frühwarnsystemen die Schäden fortgesetzt minimieren kann. – Für Art und Ausmaß seiner Hilfsanstrengungen, insbesondere für deren Resultat ist der Restaurator nur höchst begrenzt verantwortlich zu machen. Man muß seine Anstrengungen in Relation zum vorfindlichen Ausmaß der Schädigung betrachten. Je schlimmer die Ausgangslage desto unmöglicher der Vorwurf, er habe zu wenig oder gar das Falsche getan.

Neben der Legitimation der Schule für Lernbehinderte als der institutionell gesicherten Ermäßigung des allgemeinen Bildungsanspruchs für minderleistungsfähige Kinder und Jugendliche gibt es einen zweiten Argumentationszusammenhang, der dieselbe Funktion erfüllt; auch er begründet die Schule für Lernbehinderte als notwendige und erhaltenswerte Institution: Erklärt man Lernbehinderung als soziokulturelle Benachteiligung (BEGEMANN 1968, 1970, 1973), so werden wiederum die Lernbehinderten wie auch die mit ihrer schulischen Erziehung Befassten von jeglicher Verantwortung für die Ausgangslage freigesprochen. Gesellschaftliche Verhältnisse sind es, die den Lernbehinderten bis jetzt fortgesetzt benachteiligt haben. Dem Konstrukt des „soziokulturell Benachteiligten“ wird wiederum eher implizit als explizit der „soziokulturell Begünstigte“ oder zumindest der „soziokulturell Normalversorgte“ gegenübergestellt, ohne daß jemals für nötig erachtet worden wäre, konkret darzulegen, was man sich sinnvollerweise unter dem positiven Gegenbegriff vorzustellen hätte. Gleichwohl orientiert man sich an dieser scheinbar selbstverständlichen Fiktion und begreift die Schule für Lernbehinderte als die institutionell verbürgte Garantie des Ausgleichs, der Kompensation. Bleiben die Schüler nur hinreichend lange, im Zweifel bis zum 18. Lebensjahr in dieser Schule, so kann die Benachteiligung wenn nicht gänzlich, so doch entscheidend gemindert werden. Der praktische Lernbehindertenpädagoge kann sich begreifen als einer, der im Stillen an der Herausführung der sozialen Gerechtigkeit mitwirkt. – Insofern allerdings, als sich dieses Konzept weniger am defizitären Zustand des Lernbehinderten orientiert als vielmehr an dessen Anspruch auf Ausgleich der erfahrenen Benachteiligung, wirkt es für den Praktiker nicht mehr entlastend: Er kann zur Verantwortung gezogen werden. Er muß nachweisen können, daß er mit seinem Unterrichtsangebot und mit seinen Erziehungsformen zur Milderung der sozio-kulturellen Benachteiligung beigetragen hat. – Viele Lehrer, die in Schulen für Lernbehinderte die Schüler des 7. bis 9. Schuljahres unterrichten, konzentrieren neuerdings ihre Anstrengungen auf ein forciertes Training der Anforderungen, wie sie in der sogenannten Schulfremdenprüfung zum Erwerb des Hauptschulabschlusses gestellt werden. Jeder Sonderschüler, der diese Prüfung besteht, wird zum lebendigen Nachweis der faktisch erbrachten Aufhebung der soziokulturellen Benachteiligung. In der Zahl der erfolgreichen Absolventen manifestiert sich die Qualität der Institution und – im Selbstverständnis vieler Sonderschullehrer – der Wert pädagogischer Arbeit. Da kümmert es offenbar wenig, daß durch diese Prüfung lediglich gute Sonderschüler zu schlechten Hauptschülern umdefiniert werden und – was weit bedenklicher ist – daß in aller Regel nur ein Schüler von vieren diese Prüfung besteht, folglich die Vorbereitungszeit von der Mehrzahl als weitgehend sinnlos und frustrierend empfunden werden muß.

Muster 2: Optimierung der Praxis

Die institutionalisierte Praxis der Lernbehindertenpädagogik wird durch die Institutionen der wissenschaftlichen Lernbehindertenpädagogik als Reparaturbetrieb begriffen, dessen Effizienz es zu optimieren gilt. Die Regelschule gilt als unzureichend organisiertes Lehr-Lern-System mit inakzeptabel hoher Ausschußrate.

Die aus diesem Ansatz sich ergebenden Probleme werden durch die institutionalisierte Wissenschaft so reduziert, daß sie einer in technologischen Kategorien auslegbaren, also kontrollierbaren Bewältigung zugeführt werden können. Die institutionalisierte Wissenschaft entschließt sich, konsequent ihrem Ansatz und ihren Resultaten verpflichtet, zu kontrollierter Praxisintervention; es entsteht „theoriegeleitete“ Gegen-Praxis.

Begreift man z.B. Lernbehinderung ausschließlich als „Formen gestörten Unterrichts in der Elementar-“ und Primarschule, als „Folge eines gestörten, verlangsamten, enttäuschenden Anfangs“ (MÖCKEL 1976, S. 132f.), so legt sich der Schluß nahe, daß mit einer optimalen Unterrichtsorganisation (HILLER 1975), mit besseren didaktischen Konzepten (NESTLE 1975/1976), mittels besserer Medien (z.B. HILLER/KLEIN/KRÄMER 1973ff., MÖCKEL/KLEIN/LAUPHEIMER 1977, NESTLE 1978, NESTLE/HEIDENREICH 1978). Lernbehinderung tendentiell aufzuheben, zu verhindern bzw. zu reparieren sei. Es wird demzufolge zur vornehmsten Aufgabe institutionalisierter wissenschaftlicher Pädagogik, die defizitäre Praxis zu optimieren, sei es durch die Konzeptualisierung, Realisierung und Evaluation organisatorischer Alternativen, sei es durch die Ausarbeitung und Durchführung beispielhafter Unterrichtseinheiten oder neuartiger, in ihrer Effektivität geprüfter Lehr- und Lernmittel, sowie spezieller, nachweislich effektiver Trainingskurse, insbesondere für die „Gebiete() der Schrift, der Sprache und des Rechnens“ und für das „Erlernen der für den Schulalltag nötigen Umgangsformen“ (MÖCKEL 1976, S. 133).

Ein solches Verständnis der Lernbehinderung entlastet die betroffenen Kinder und Jugendlichen von jeder Verantwortung. Sie erscheinen als die Opfer widriger schulischer Organisationsstrukturen und mangelhafter Unterrichtsangebote. Der praktische Pädagoge jedoch steht derlei Erklärungen zumindest mit Skepsis gegenüber (SCHAIBLE 1976). Wird hier nicht suggeriert, daß die Ursache des Elends auch dessen Heilmittel sein könne? Lernbehinderte sind an Schulunterricht gescheitert, alsbald sollen sie durch Schulunterricht genesen? Wer garantiert dem Praktiker, daß die von den wissenschaftlichen Institutionen entwickelten Optimierungshilfen die Lernbehinderungen seiner Schüler tatsächlich minimieren? Ist Lernbehinderung tatsächlich das Resultat defizitärer Didaktik, Unterrichtsmethodologie und unglücklicher Organisationsstrukturen?

Muster 3: Kritik der Praxis

Die institutionalisierte Wissenschaft begreift sich als Motor des gesellschaftlichen Wandels, als Agentur des auf Dauer gestellten Zweifels an der Humanität des Bestehenden. Nicht die Entlastung der Praxis ist ihr Ziel, sondern die kritische Reflexion des Selbstverständlichen, die Problematisierung der Alltagsroutine, die Verfremdung des Gewohnt-Vertrauten. Handlungsunsicherheit, Irritation, Ärgernis werden absichtlich provoziert; unabwendbare Begleiterscheinungen des Aufbruchs zu besseren Alternativen. Im Extremfall ist die Kritik nicht verpflichtet, konstruktiv zu werden. Institutionalisierte Wissenschaft erscheint hier als der ebenbürtige Partner, keineswegs die nachgeordnete Spezialabteilung der Praxis, eher deren moralisches Korrektiv, eine dem Fortschritt verpflichtete Instanz.

In diesem Zusammenhang ist zu fragen, welche Funktionen die neueren Ansätze der Erklärung der Lernbehindertenproblematik aus den bildungsökonomischen Entwicklungsprozessen seit der industriellen Revolution für die Praxis haben (ALTSTAEDT 1977, JANTZEN 1977, ROHR 1975). Der Lernbehinderte ist hier nicht das Resultat einer Naturkatastrophe sondern das zwangsläufige Produkt einer 140jährigen Entwicklung von Gesellschaftsstrukturen, die zu verändern vielen nahezu aussichtslos erscheint.

Während der Lernbehinderte selbst hier gleichermaßen wie in den naturalistischen Erklärungsversuchen pauschal exkulpiert wird, stellt sich die Problematik des Selbstverständnisses für den Pädagogen im Praxisfeld in einer fatalen Form. Er ist zwar persönlich nicht schuld an den Strukturen, die fortgesetzt Lernbehinderung erzeugen. Er kann aber diese Strukturen durch sein Handeln nicht verändern; ja er muß sich sogar fragen, ob er durch seine tagtägliche Praxis die Brutalität dieser Strukturen nicht bloß verschleiert. Wenn er sich solchen Überlegungen nicht entzieht, muß er den Gedanken ertragen, daß er sich als hochdotierter Parasit von der Kaschierung zwangsläufig

entstehender, negativer Auswirkungen des gesellschaftlichen Systems ernährt. Er hat keine Alternative zum Verbleib in einer Institution, die lediglich für niedrig qualifizierte Arbeiten ausbildet und aufs Ganze gesehen demzufolge hauptsächlich Entlastungs- und Disziplinierungsfunktionen erfüllt. Was ihm bleibt, ist bestenfalls der Auftrag zur radikalen Aufklärung seiner Schüler über ihre Lage und deren Ursachen, sowie die nüchterne Erörterung der düsteren Zukunftsperspektiven (ROHR 1975). Die maßgebliche Mitwirkung an der Elaboration eines solchermaßen dimensionierten Bewußtseins muß den Praktikern als eine so abstrakte Gratifikation erscheinen, daß derartige Theorien in der Konsequenz einen nur geringen praktischen Marktwert erlangen können.

Schließlich ist in diesem Zusammenhang auch die Frage zu erörtern, welche Funktionen den Theorien des symbolischen Interaktionismus, insbesondere den Ansätzen zu Etikettierungs- und Stigmatheorien für die praktische Lernbehindertenpädagogik zuzumessen sind (EBERWEIN 1975, THIMM 1975). Es hat den Anschein, als handle es sich hierbei wiederum um einen theoretischen Ansatz, der den Lernbehinderten pauschal aus der Verantwortlichkeit für sein Schicksal entläßt. Lernbehinderung ist das Resultat eines grausamen Prozesses fortgesetzter Brandmarkung. Das Handeln des Opfers ist lediglich als Reaktion interpretierbar. „An sich“ war der Gezeichnete ein Mensch wie jedermann, wie du und ich. Wer professionell in Institutionen praktischer Lernbehindertenpädagogik arbeitet und nicht zur Selbstverteidigung die Frage stellen will, ob man sein Interagieren mit Lernbehinderten nicht besser als einen Prozeß *reziproker* Stigmatisierung beschreiben sollte, der muß sich die Frage gefallen lassen, ob ihn nicht ein Gutteil der Verantwortung trifft für das, was aus Lernbehinderten wird. Die einzig vernünftige Konsequenz aus dieser Einsicht wäre, die Brenneisen in der Gestalt von Diagnosebögen, Umschulungsbescheiden, Sonderschulzeugnissen usw. sofort niederzulegen und sich so lange außerhalb der Schulen für Lernbehinderte pädagogische Arbeit zu suchen, bis diese als Institutionen aufgelöst und die Schüler in Grund- und Hauptschulen überführt sind, die genügend personelle und sächliche Voraussetzungen haben, um jeden Schüler seinem spezifischen Entwicklungsstand entsprechend zu fördern, ohne daß es zu Stigmatisierungen kommt. – Diese Konsequenz kann jedoch angesichts der gegenwärtigen Arbeitsmarktsituation kein Lehrer für Lernbehinderte ziehen. Weil aber auch nicht davon auszugehen ist, daß jemand 20 bis 30 Jahre lang einen Beruf ausüben kann, der ihm zutiefst unmenschlich erscheinen muß, ist anzunehmen, daß dieser Ansatz, zumindest in seiner radikalen Konsequenz, keinen allzu hohen praktischen Verkehrswert erlangen wird (zur Kritik der Rezeption des Etikettierungsansatzes in der Lernbehindertenpädagogik vgl. ANTOR 1976, BLEIDICK 1977).

Es ist auffällig, daß die jüngeren Offerten der wissenschaftlichen Lernbehindertenpädagogik zur Interpretation der Berufsrealität und der Berufsrolle die Institutionen der praktischen Lernbehindertenpädagogik und die darin Interagierenden grundsätzlich attackieren und der unauflöslichen Aporien wegen konsequent in die Resignation treiben. Es ist daher begreiflich, wenn die Institutionen der praktischen Lernbehindertenpädagogik und die darin Interagierenden Anstrengungen unternehmen, sich den Einflüssen einer sich solchermaßen darstellenden wissenschaftlichen Lernbehindertenpädagogik zu entziehen.

Es wurde versucht, idealtypisch drei Muster der Wechselwirkung zwischen institutionalisierter Theoriebildung und institutionalisierter Praxis darzustellen und durch Beispiele zu illustrieren. Es ist zu fragen, ob nicht eine wichtige Voraussetzung für die fruchtbare Kooperation zwischen den sozialen Gebilden darin bestünde, daß sich die institutionalisierte Wissenschaft mit Mitteln der Wissenssoziologie mehr als seither des Theoriebedarfs sowie der Rezeptionsfähigkeit der institutionalisierten Praxis vergewisserte, um Verwertungstendenzen und Funktionalisierungsbemühungen seitens der Praxis bezüglich der eigenen Produktion gründlicher als bisher zu antizipieren und zu reflektieren.

Mithilfe dieser Idealtypen der Wechselwirkung lassen sich – wie die Beispiele zeigen – wissenschaftliche Theorieprodukte in ihrem Bezug zur institutionalisierten Praxis formal taxieren. Es wird deutlich, ob und warum eine wissenschaftliche Offerte als Erfüllung der Erwartungen der Praxis bzw. als gezielte Nichterfüllung solcher Erwartungen oder aber als Kontern mit Gegenerwartungen zu nehmen ist.

Um jedoch die institutionalisierte Forschung und Theorieproduktion für ihre Wirkung auf die institutionalisierte Praxis nicht nur formal-funktionalistisch verantwortlich machen zu können, bedarf es der Entwicklung einer pädagogischen Theorie des Verkehrs zwischen institutionalisierter Forschung und institutionalisierter Praxis im Bereich der Lernbehindertenpädagogik, von der aus entscheidbar wird, unter welchen Voraussetzungen spezifische Beeinflussungsversuche im Rahmen der aufgezeigten Muster die konkreten pädagogischen Verhältnisse fördern oder schädigen. Es wird vermutet, daß eine Theorie des pädagogischen Bezugs, für den Bereich der Lernbehindertenpädagogik entwickelt, solche Funktionen erfüllen könnte.

3. Die Notwendigkeit einer Theorie des pädagogischen Bezugs im Bereich der Behindertenpädagogik

3.1. Theoretisch unbewältigte Dimensionen praktischer Lernbehindertenpädagogik

Die Entwicklung einer Theorie des pädagogischen Bezugs für den Bereich der Lernbehindertenpädagogik hat u. a. davon auszugehen, daß praktische Lernbehindertenpädagogik durch zwei Problemdimensionen zentral bestimmt wird, die bis dato – mit bedingt durch die aufgezeigten Formen der Institutionalisierung von Wissenschaft und Praxis – nicht angemessen theoretisch repräsentiert, geschweige denn modelliert sind. Sie sollen im folgenden jeweils allgemein angesprochen und an einem Teilaspekt näher erläutert werden.

(1) Die Gestaltbarkeit von Erziehungsprozessen zu biografisch wichtigen Lebensabschnitten:

Praktische Lernbehindertenpädagogik – wie immer auch institutionalisiert – wird von den Betroffenen erlebt als Einwirkung in die Entwicklung von Biografien. Sowohl die Erziehenden wie auch die Zöglinge sind darauf angewiesen, ihr Interagieren als aktive Fortschreibung ihrer Biografie interpretieren zu können, als Resultat eigener Mitgestaltung. Der Auf- und Ausbau einer personenzentrierten „Bilanzierungsfähigkeit“ pädagogischer Prozesse ist eine zentrale Voraussetzung der Identitätsentwicklung und der Sozialität.

Demzufolge bedarf es wissenschaftlicher Anstrengungen, die theoretisch und methodologisch ermöglichen, die Entwicklung einer personbezogenen, d. h. langfristig kontinuierlichen Bilanzierungsfähigkeit zu fassen und zu modellieren. Anders läßt sich die allmähliche Kultivierung von Personen und Verhältnissen durch Maßnahmen der institutionalisierten Erziehung weder aufklären noch zuverlässig beeinflussen. Es liegt auf der Hand, daß die institutionell erzwungene Kurzzeitpartizipation, -intervention und die punktuelle Befragung keine zureichenden Instrumentarien darstellen, um an diese Dimension praktischer Pädagogik heranzukommen und ihre spezifischen Probleme zu entdecken. Im Gegenteil: Unter dem charakteristischen Zugriff gegenwärtiger wissenschaftlicher Schulpädagogik bleibt das Problem der Proportionen pädagogischer Einzelmaßnahmen und -bedingungen im Gesamtkontext schulischer Erziehung nahezu völlig außer Ansatz. Die Syntax und Semantik der Praxis wird bedenkenlos substituiert durch die artifizielle der wissenschaftlichen Rekonstruktion.

Man kann diese Problematik illustrieren am Problem der Zuschreibung von Verantwortung für pädagogische Prozesse: Solange institutionalisierte Praxis sich im Bereich der Lernbehindertenpäd-

agogik in – wodurch auch immer verzerrten und gestörten – personal repräsentierten pädagogischen Bezügen aktualisiert, stellt sich zumindest für die Interagierenden das Problem der Zuschreibung von Verantwortung für das Gelingen wie für das Scheitern der Bemühungen gleichermaßen für den Erzieher wie für den Zögling, für den Lehrer wie für den Schüler. Welche Lösung auch immer man für dieses Problem anbietet, sie beeinflusst konstitutiv die Fortführung des pädagogischen Bezugs.

Neigt man zum Beispiel zu theoretischen Vorstellungen, die den Erzieher wie den Zögling tendentiell als Marionetten prinzipiell unterschiedlicher Handlungs- und Sinnsysteme, als Opfer ihrer jeweils voneinander verschiedenen privaten wie politischen Geschichte begreifen und exkulpiert man demzufolge beide tendentiell von jeder Verantwortung, zieht also keinen zur Rechenschaft, so nimmt man damit zugleich beiden die Möglichkeit, sich selbst als Zurechnungssubjekte von Taten und Leiden zu begreifen. Was immer sich ereignet, ist Zufall. Die Interagierenden haben weder Erfolg noch Mißerfolg; sie erfahren weder Befriedigung noch Schuld. Strafe wird sinnlos, weil die Freiheit der bewußten Wahl von Handlungsalternativen gar nicht unterstellt wird, somit schuldhaftes Zurückbleiben hinter den eigenen Möglichkeiten nicht angenommen werden kann. Neue Anfänge sind nicht mehr möglich. Durchhalten bis zur Erschöpfung in einem amorphen Prozeß, der von allen Beteiligten nur noch als Schicksal dumpf erfahren wird, ist die handlungspraktisch konsequente Maxime.

(2) Die Entwicklung lohnender Lebensperspektiven:

Die andere Problemdimension praktischer Lernbehindertenpädagogik, die bis dato keine angemessene theoretische Bearbeitung gefunden hat, ist deren nicht konturierte Zielperspektive. Praktische Lernbehindertenpädagogik braucht – bezogen auf intensive Bemühungen um die Aufhellung des bisherigen Schicksals ihrer einzelnen Schüler sowie ihrer Klientel als ganzer – konkrete Utopien der Lebensgestaltung, auf die hin sie die zu Erziehenden beanspruchen kann. Sie ist dazu verpflichtet, Perspektiven und Horizonte einer lebenswerten Existenz für und mit ihrer Klientel zu entwickeln (HILLER/SCHÖNBERGER 1977). So würde verhindert, daß das Prinzip kontrafaktischer Hoffnung sich nicht doch insgeheim entweder verkürzt auf den Gedanken der bloßen Reparierbarkeit des Behinderten auf eine fraglos akzeptierte Normalität der Normalen oder aber zum bloßen Warten auf eine im einzelnen nicht konkretisierbare, revolutionäre Neugestaltung aller gesellschaftlichen Verhältnisse verkommt.

Es ist demzufolge zu fragen, wie die institutionalisierte Wissenschaft diese Dimension der Realität mit verantworten kann.

Diese Problematik konkretisiert sich u. a. im ungelösten, wenn nicht unlösbaren Repräsentanzproblem. – Pädagogische Verhältnisse sind nicht nur Interaktionsverhältnisse zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die nur zum Zwecke augenblicklicher, gegenseitiger Befriedigung zu gestalten wären. Gemeinhin wird davon ausgegangen, daß beide, Erzieher wie Zöglinge einander als Repräsentanten wichtiger Dimensionen gesellschaftlichen Lebens gegenüberreten. Der Erzieher und Lehrer repräsentiert Anspruch und Chance von Tradition und Kultur. Er hat den Auftrag, den kulturellen Zusammenhang für den Nachwuchs verständlich und verfügbar zu machen. Er soll die Tradition in der vollen Widersprüchlichkeit, in der sie sich darstellt, der Jugend zur Disposition stellen. Daß er dabei selbst als ein mehr oder weniger rühmliches Beispiel der Auseinandersetzung mit dieser Tradition zur Debatte steht, wird gegenwärtig nicht mehr so stark akzentuiert wie noch vor Jahren. – Umgekehrt gelten Kinder und Jugendliche gemeinhin als Garanten der offenen Zukunft einer Gesellschaft. Sie haben das Recht, nicht so zu werden, wie die Alten. Sie sollen neue Anfänge versuchen.

Bezieht man diese Überlegungen der reziproken Repräsentanz zentraler Dimensionen gesellschaftlichen Lebens auf den Problembereich der praktischen Lernbehindertenpädagogik, so scheint mir bis dato theoretisch wie praktisch ungeklärt, welche Konsequenzen man aus der Tatsache zu ziehen hat, daß die Repräsentationsleistungen, ja schon die Repräsentationsfähigkeit der jeweils anderen Seite, als höchst suboptimal erscheinen müssen: Was fangen durchschnittliche, lernbehinderte Schüler mit dem an, wie durchschnittliche Lehrer Tradition und Kultur im Unterricht und als Mensch repräsentieren? Wie kommen Lehrer und auch die Schüler selbst mit der Tatsache zurecht, daß

umgekehrt durchschnittliche Lernbehinderte den gesellschaftlichen Anspruch, der an Kinder und Jugendliche allgemein gestellt wird, nur höchst unvollkommen einzulösen vermögen?

Der strukturelle Konflikt, der in die Praxis der Lernbehindertenpädagogik als fortgesetzte reziproke Enttäuschung einprogrammiert ist, hat noch keine theoretische Bearbeitung gefunden.

Wir haben plausibel zu machen versucht, daß die Gestaltbarkeit des pädagogischen Bezugs zu einem Stück Biografie einerseits und die Entwicklung konkret-utopischer Lebensperspektiven, die Ausarbeitung variantenreicher, ebenso realisierbarer wie attraktiver Lebensformen für Lernbehinderte, damit also die bewußte Abkehr von einem Einheits-Bildungsideal andererseits zu den wichtigsten praktischen Problemen der Lernbehindertenpädagogik zählen. Darauf hätten sich theoretische Anstrengungen zu konzentrieren, von denen dann auch qualitative Wirkungen auf das Theorie-Praxis-Verhältnis zu erwarten wären. Generell gesprochen manifestiert sich in diesem Desiderat die praktische wie theoretische Verantwortungslosigkeit der Lernbehindertenpädagogik für Lebensabschnitte und Lebensläufe von Behinderten. Es ist zu vermuten, daß uns die Institutionalisierung der wissenschaftlichen Theorieproduktion in ihrer bisherigen Gestalt und die Institutionalisierung der Praxisbewältigung, wie wir sie kennen, nicht nur in der Lernbehindertenpädagogik die Ausbildung einer kaleidoskopischen Wahrnehmung und eines bedenklichen pädagogischen Kurzzeitgedächtnisses aufgezwungen hat.

3.2. Medien der Elaboration einer pädagogischen Kooperation zwischen institutionalisierter Wissenschaft und institutionalisierter Praxis

Es ist zu vermuten, daß als Medien der Entwicklung solcher pädagogischer Theorien der Gestaltbarkeit individueller Lebensphasen und Lebensläufe und damit des fruchtbaren Zusammenwirkens von wissenschaftlich elaborierten Wissensbeständen mit akkumulierter Praxiserfahrung *literarische Formen* neu zu entdecken bzw. für die Pädagogik der Behinderten zurückzugewinnen sind.

So ist der fiktive biografische Roman sei Jahrhunderten das klassische Medium zur Elaboration von konkret-utopischen Erziehungs- und Lebensperspektiven. Es ist selbstverständlich, daß jeder Versuch einer Wiederaufnahme dieser Tradition im Bereich der Lernbehindertenpädagogik ebensowenig ohne gründliche, wissenschaftliche Detailstudien und ohne die Kenntnis einschlägiger Theoriebildungsversuche aus dem Bereich der Human- und Sozialwissenschaften auskommen kann, wie dies bereits für jede nichtpädagogische literarische Tätigkeit von ernstzunehmendem Anspruch heutzutage gilt. Ich halte es jedenfalls für das unumgängliche Geschäft einer ernstzunehmenden Lernbehindertenpädagogik im Medium des Romans zu demonstrieren, wie man sich ein Leben vorstellen soll, das von einem Absolventen der Lernbehindertenschule auf der Basis von ca. DM 850,- Nettomonatslohn gestaltet werden und als lohnend erfahren werden kann. Gelingt dies nicht, so ist die Selbstliquidation dieser Pädagogik unter Erregung größtmöglicher öffentlicher Aufmerksamkeit schnellstens einzuleiten.

Genauso dringlich erscheint mir die Beanspruchung der alten literarischen Formen des Märchens, der Fabel, des Gleichnisses, auch der Wundergeschichte, zum Zwecke der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis unter dem pädagogischen Anspruch der Entwicklung und Verantwortung offener, lohnender Sinnhorizonte für die in pädagogischen Verhältnissen aufeinander angewiesenen Generationen. Ich gehe davon aus, daß Bücher wie „König Hänschen I.“ (KORCZAK 1971) zu den wichtigeren Publikationen im Bereich der Pädagogik gehören.

Für ebenso wichtige Formen, zu deren qualifizierter Realisierung wiederum sowohl theoretische wie praktische Anstrengungen erforderlich sind, halte ich kommentierte Berichte von Lehrern und Schülern über gemeinsam erlittene und gestaltete Zeiträume von längerer Dauer, beispielhafte Episoden, unter wechselnden Perspektiven gründlich interpretierte „Fallstudien“ zur Geschichte eines pädagogischen Verhältnisses. Wenn die Schritte der Argumentation richtig gesetzt sind, dann ist die Entwicklung solcher Medien nur in dem Maß möglich, als wir bereit und fähig sind, die bestehenden Formen der Institutionalisierung von Wissenschaft und Praxis kritisch zu prüfen und gegebenenfalls mit politischen Mitteln deren Neuorganisation so zu betreiben, daß Arbeitsmöglichkeiten zur Entwicklung solcher Kooperationsleistungen geschaffen werden.

Literatur

- ALTSTAEDT, I.: Lernbehinderte. Kritische Entwicklungsgeschichte eines Notstandes: Sonderpädagogik in Deutschland und Schweden. Reinbek 1977.
- ANTOR, G.: ‚Labeling approach‘ und Behindertenpädagogik. Ein Beitrag zur Rezeption eines sozialwissenschaftlichen Theorieansatzes. In: ZfHPäd 27 (1976), S. 89–107.
- BACH, H.: Unterrichtslehre L. Allgemeine Unterrichtslehre der Schule für Lernbehinderte. Berlin 1971.
- BEGEMANN, E.: Die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler. Berlin 1968.
- BEGEMANN, E.: Die Erziehung der soziokulturell benachteiligten Schüler. Hannover 1970.
- BEGEMANN, E.: Behinderte – eine humane Chance unserer Gesellschaft. Berlin 1973.
- BLEIDICK, U./HECKEL, G.: Praktisches Lehrbuch des Unterrichts in der Hilfsschule (Lernbehindertenschule). Berlin 1970.
- BLEIDICK, U.: Metatheoretische Überlegungen zum Begriff der Behinderung. In: ZfHPäd 27 (1976), S. 408–415.
- BLEIDICK, U.: Pädagogische Theorien der Behinderung und ihre Verknüpfung. In: ZfHPäd 28 (1977), S. 207–229.
- EBERWEIN, H.: Lernbehinderung – eine negativ sanktionierte Normabweichung. In: ZfHPäd 26 (1975), S. 68–75.
- FERBER, CHR. VON: Zum soziologischen Begriff der Behinderung. In: ZfHPäd 27 (1976), S. 416–423.
- HILLER, G. G./KLEIN, G./KRÄMER, H.: Sprechen und Handeln. Ein Sprachbuch. Düsseldorf 1973 ff.
- HILLER, G. G.: Notizen zur Entwicklung eines Curriculum für die Schule für Lernbehinderte. In: KANTER, G. O./LANGENOHL, H. (Hrsg.): Unterrichtstheorie und Unterrichtsplanung. (Texte zur Lernbehindertendidaktik. Bd. 1) Berlin 1975, S. 98–110.
- HILLER, G. G./SCHÖNBERGER, F.: Erziehung zur Geschäftsfähigkeit. Entwurf einer handlungsorientierten Sonderpädagogik. Essen 1977.
- JANTZEN, W.: Konstitutionsprobleme materialistischer Behindertenpädagogik. Lollar 1977.
- KANTER, G. O.: Lernbehinderungen, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation. In: Sonderpädagogik. Bd. 3 (Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 34.) Stuttgart 1974, S. 117–234.
- KLAUER, K. J.: Lernbehindertpädagogik. Berlin 1966, 1975.
- KORCZAK, J.: König Hanschen I. Göttingen 1971.
- LANGENOHL, H.: Gedanken zur Curriculumrevision und -konstruktion für die Lernbehindertenschule. In: Sonderpädagogik. Beih. 1, 1973, S. 23–35.
- LANGENOHL, H.: Prinzipien der Lehrstoffauswahl für den Unterricht lernbehinderter Schüler. In: KANTER, G. O./LANGENOHL, H. (Hrsg.): Unterrichtstheorie und Unterrichtsplanung. (Texte zur Lernbehindertendidaktik. Bd. 1.) Berlin 1975, S. 19–44.
- MÖCKEL, A.: Die besondere Grund- und Hauptschule. Rheinstetten 1976.
- MÖCKEL, A./KLEIN, G./LAUPHEIMER, W.: Intensivtraining in der Lesetechnik. Ravensburg 1977.
- NESTLE, W.: Probleme und Aufgaben der Didaktik der Schule für Lernbehinderte. In: ZfHPäd 26 (1975), S. 523–537.
- NESTLE, W.: Didaktik und Sonderpädagogik. In: ZfHPäd 27 (1976), S. 167–180.

- NESTLE, W./HEIDENREICH, K. (Hrsg.): Beiträge zum Mathematikunterricht in der Lernbehindertenschule. Stuttgart 1978.
- NESTLE, W. (Hrsg.): Umgang mit Zeichensystemen. Versuche zu einer didaktischen Theorie der Zeichensysteme. Stuttgart 1978.
- ROHR, B.: Kritische Erziehungswissenschaft – eine Herausforderung an die Didaktik der Lernbehinderten. In: ZfHPäd 26 (1975), S. 506–522.
- SCHAIBLE, H.: Kontroverse Legitimationsmodi des Unterrichts in der Schule für Lernbehinderte. Ein Vergleich von Aspekten traditioneller und moderner Konzeptionen der Lernbehindertendidaktik. In: ZfHPäd. 27 (1976), S. 193–200.
- THIMM, W.: Lernbehinderung als Stigma. In: BRUSTEN, M./HOHMEIER, J. (Hrsg.): Stigmatisierung. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen. Neuwied 1975, S. 125–144.
- WILLAND, H.: Didaktische Grundlegung der Erziehung und Bildung Lernbehinderter. Ravensburg 1977.